

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)

У статті обґрунтовується поняття міжособистісного спілкування. Виокремлено особливий тип комунікації - позиційне спілкування. Доведено, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування визначається сукупністю індивідуально-типологічних особливостей соціально-психологічної взаємодії конкретного педагога із вихованцем.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, діалог, самооцінка, розумові здібності, культуротворчий аспект, демократичний стиль, діагностичні ознаки, живе спілкування.

The notion of interpersonal communication is defined in the article. A special type of communication, positional communication, is pointed out too. It is proved, that an individual style of pedagogical communication is defined by the set of individual-typological peculiarities of social-psychological interaction of a concrete teacher with a pupil.

Key words: interpersonal communication, dialogue, self-esteem, thinking skills, cultural creative aspect, democratic style, diagnostic peculiarities, lively communication.

Проблема спілкування – одна з найбільш актуальних у будь-якому середовищі, у будь-якій організації, у будь-якій спільноті, в суспільстві загалом і особливого смислу набуває в школі, де, зокрема, характер побудови спілкування вчителя з учнем має важливе значення у становленні особистості останнього.

У пізнанні та організації педагогічного спілкування пріоритетним є індивідуальний стиль спілкування. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування визначається сукупністю індивідуально-типологічних особливостей соціально-психологічної взаємодії конкретного педагога із вихованцем. У стилі педагогічного спілкування втілюються: а) особливості комунікативних можливостей учителя; б) творча індивідуальність педагога; в) характер стосунків педагога та вихованців; г) особливості учнівського соціуму; д) особливості конкретних учнів, з якими спілкується педагог.

Під комунікацією розуміється смисловий аспект соціальної взаємодії. Основними функціями комунікаційного процесу є досягнення соціальної спільності за умови збереження індивідуальності кожного її елемента. В певних актах комунікації реалізуються “управлінська”, “інформативна”, “емотивна” й “фактична” функції.

Комплексно реалізувати всі функції комунікативної діяльності у педагогічному процесі досить складно. Здебільшого враховуються “фактична” та “інформативна”, оскільки вони найбільш потрібні й містяться у структурі педагогічної діяльності як самостійні складники (організаторська та інформаційна). Вони ж і визначають комунікативну модель діяльності педагога, або ж стилі педагогічного спілкування. Більшість дослідників (В.С. Мухіна, Ф.Н. Гоноволін, О.О. Бодальов, Т.К. Ахayan, А.В. Кузьміна та інші) виокремлюють такі типові стилі впливу на учнів: імперативний (авторитарний), демократичний, ліберальний.

Паралельно зі стилями впливу виділяють функції педагогічного спілкування: інформативну, нормативну, пізнавальну, комунікативну, регулятивну, виховну та два типи комунікації - рольовий і особистісний.

На думку Ю.М. Ємельянова, у педагогіці вкорінилася “лінійна модель комунікації, що виникла як результат екстенсивних форм навчання”. Вона “замінює значну кількість взаємонавчальних стосунків людей констатацією меж знання й незнання, жорсткою відмінністю функцій відправника й отримувача інформації. Інформація ототожнюється із вербальною продукцією осіб, які спілкуються і розуміється лише як надані один одному тексти, нібито незалежні від взаємозмінювання особистості учасників педагогічного спілкування” [5: 27].

У безпосередньому спілкуванні з вихованцями для педагога важливими є новизна, радість першого здивування та першого пізнання, що складає основу творчого зростання особистості. Педагог повинен не притісняти цю безпосередність, нестереотипність дитячого та юнацького сприйняття й відчуття, а навпаки, їх виявляти й давати вихованцеві можливість власного відкриття світу.

Учителеві потрібно побачити свого учня. Рольові позиції “вчитель-учень” не є однозначно й чітко фіксованими, а навпаки, перебувають у динаміці і, залежно від ставлення педагога та ситуації, можуть мінятися місцями. Учитель стає учнем свого учня, а останній стає вчителем, який навчає навчати, виховувати його, а внаслідок – відкриває певні сторони у житті, у науковій та педагогічній діяльності, у стосунках із колегами та з собою.

Діалог для педагогічного спілкування у його людинотворчому, смислоформуючому аспекті – принципова, сутнісна характеристика. Значення діалогічних форм у вихованні та освіті різне. Широко застосовуються діалогічні форми, у яких удосконалюються розумові, зокрема, й творчі здібності учнів, що покращує учнівську самооцінку, підвищує соціальний статус, розвиває їх пізнавальні інтереси. Це можна розцінювати як освітню успішність учня в певному, вузькому навчальному аспекті. Такі форми навчального діалогу використовуються у широкій практиці, оскільки сприяють оволодінню та закріпленню знань та умінь, розвивають мислительні здібності учнів.

Розуміючи освіту особистості як кінцеву мету, потрібно застосовувати діалог в його змістових – культуротворчих та людинотворчих аспектах. В.С. Біблер [3] говорить про сучасну ситуацію культурного розвитку, коли за кожною культурою перебуває своє, не застаріле, не зняте у попередніх досягненнях культури й тому таке, що не втратило смисл світорозуміння. Людина, її життя постійно перебувають у проблемному просторі. Діалог у його смислоформуючій спрямованості – це не питально-відповідна й навіть не евристична (проблемна) бесіда. Діалог – це зіткнення позицій із важливих проблем, в обговоренні яких виявляються, з'ясовуються, доповнюються, збагачуються й перетворюються такі погляди, інтереси, мотиви, які певною мірою визначають особистість. М.М. Бахтін, стверджуючи загальність діалогу й діалогізму людської свідомості і життя, говорить про широку палітру проявів позицій учасників діалогу. Він заперечує “вузьке розуміння діалогізму як суперечки, полеміки, пародії”, оскільки вони є грубими формами. Для педагога таке розуміння діалогу означає, що у формах спілкування важливими є не тільки розгорнуті мислительні конструкції, визначені й чітко виявлені умовні твердження, але і ті, в яких більше питань, ніж відповідей, і при відповіді на які виникає узгодженість як дотичність у поглядах, оцінках тощо. Також важливими є імпульс, зворотня думка як репліка, очікування заперечення, згода, вагання. Діалог стає можливим і цікавим через інтерпретаційні можливості тих, хто спілкується, вільну активність та стимули до творчості. Звернений до людини, до основ і проблем її буття, він стимулює й розвиває гуманітарне мислення [2].

Педагогічне спілкування за своєю природою є міжособистісним, що визначається насамперед у двох аспектах: спілкуванні, спрямованому на цілісний прояв педагога й учнів та спілкуванні з творами науки та культури, їх творцями. У педагогічному спілкуванні педагог і вихованець є представниками, інтерпретаторами й творцями культури, творцями культурних смислів. Вихованець теж може бути суб'єктом культури, носієм своєї вікової субкультури з усіма її перевагами й обмеженнями. Однак індивідуальний досвід перебування вихованця в культурі, уявлення про себе як суб'єкта культури мають більшою мірою недиференційований характер; усе переплетено й взаємопов'язано: знання, спостереження і факти, ціннісно-сміслові блоки морального або естетичного змісту, різноманітні хвилювання особистого та соціального характеру. Але головне – те, що в них стереотипне, повторюване, загальне для всіх або багатьох, існує разом, одночасно з індивідуальністю, своєрідністю сприйняття, розуміння, хвилювання.

У педагогічній роботі з групою для вчителя важливою є установка на спілкування з індивідами, що мають кілька аспектів. Особливість форм спілкування, як специфічних суспільних відносин порівняно з іншими полягає в тому, що саме в процесі цих стосунків люди досягають взаєморозуміння, узгодження дій у спільній діяльності. Але чи досить при характеристиці спілкування лише вказати на те, що “спілкування є потрібним і специфічним

видом людської діяльності, що виражає взаємодію суб'єктів. У цьому разі поки що розглядаємо спілкування не з боку діяльності, точніше, не як вид діяльності, а лише як взаємодію суб'єктів, як суспільні відносини” [6]. Це визначення М.С. Кагана свідчить про те, що в спілкуванні беруть участь лише суб'єкти. Це правильно, оскільки діяльності немає, якщо немає суб'єкта, активного початку. Але в цій активності суб'єкт бере участь загалом, будь-то особистість, клас або нація. Тому спілкування є чимось більшим, ніж просто взаємодія суб'єктів. Людина в спілкуванні бере участь цілком: і як суб'єкт дії, і як особистість, і як індивідуальність [6].

У різних формах спілкування, що виникає у процесі праці, розуміння має складну структуру: від емоційно-почуттєвого до ідей і теорій, етичних та естетичних понять. Тому спілкування і його цілісність мають різні форми та рівні, які насамперед залежать від учасників цього процесу, від специфіки трудової діяльності і від тих коштів, за допомогою яких вона здійснюється. Не менш значущою для існування форм спілкування є спільна діяльність, яка зумовлює утворення різних об'єднань людей. У межах цих об'єднань і між ними конститууються різноманітні форми спілкування: внутрішньородова і міжродова, внутрішньоплеменна і міжплеменна, внутрішньосімейна і міжсімейна форми і аж до державних і міждержавних форм спілкування. Звичайно, статус форм спілкування в цих об'єднаннях зрештою визначається тією або тією формою власності, типом виробничих відносин. Люди спілкуються передусім через свою основну професійну діяльність. Саме вона позначається на характері та стилі спілкування не тільки в межах цього основного виду трудової діяльності особистості, але й за її межами. Ми легко можемо за стилем спілкування, мовними зворотами, визначити фах, професію малознайомої нам людини.

Подані вище аргументи свідчать, що вирішальним у процесі професійного спілкування залишається все-таки суб'єктно-об'єктне відношення, обробка природи людьми. Зазначене відношення вирішальним чином визначає характер суб'єктно-суб'єктних стосунків, змісту і форм спілкування людей. Тому важливо ще раз підкреслити правомірність і соціальну потребу під час визначення різних форм спілкування, передусім аналізувати людину як суб'єкта різних видів діяльності. Особа завжди виконує не одну, а кілька видів діяльності. У кожній з них вона є учасником форм спілкування, але головною з них залишається саме та, що є основною для цієї особистості, яка є її професією.

На разі проблема спілкування в освіті та вихованні все частіше пов'язується з проблемою особистості, можливістю творіння нею свого внутрішнього світу в діалозі стосовно питань, які мають життєвий, доленосний характер. На основі культури в педагогічному спілкуванні відбувається “виращування” нових смислів, перетворення особистостей учня і вчителя.

Учитель, який бере участь у спілкуванні, проектує в іншому суб'єкті спілкування характеристики пізнавальних процесів – сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, які властиві йому самому, бачить у ньому свої емоційні хвилювання, цілі, мотиви та способи здійснення цілей.

Тенденція до проектування виявляється в тих вчителів, які не намагаються пізнавати вихованців, спостерігаючи за ними в найрізноманітніших ситуаціях, зловживають стереотипними оцінками їх поведінки, не схильні до самоаналізу.

У педагогів, що володіють демократичним стилем спілкування, помилок при оцінюванні вихованців значно менше, ніж у колег, схильних до авторитарності.

Учитель-майстер має міцно сформовану установку відшукувати й знаходити в інших людях позитивні характеристики і, насамперед, на них орієнтуватися, налагоджуючи свої стосунки з цими людьми. Проектування в розумінні реального творіння себе в іншому відбувається тоді, коли така ж установка з'явиться й буде виявлятися в його учнів.

Для реалізації такого втілення себе в іншому, важливо, щоб учитель був авторитетом для учнів, сприймався ними не тільки на рольовому, а й на міжособистісному рівні, щоб вихованцям хотілося бути схожими на нього, щоб вони намагалися робити так, як він у своїй поведінці під час спілкування з іншими, а надалі свідомо орієнтувалися на краще в особистості людини, з якою будуть взаємодіяти.

У процесі спілкування виявилось, що однією з діагностичних ознак впливу суб'єктивного фактора вчителя на особистість учня є ставлення вихованців: а) до вихователя як

професіонала, фахівця та як людини; б) до предмета, що викладає цей учитель; в) до сфери діяльності, що пов'язана з цим предметом (до професії, спеціальності). Зазвичай, ці показники визначають стійку позитивну кореляцію між собою.

У стилі, способах впливу на особистість виявляється суб'єктивний фактор вчителя – повага, доброзичливість, позитивне ставлення до вихованців, їх діяльності та її результатів тощо. Саме від цього залежить характер діяльності учителя – ліберальний, демократичний, авторитарно-догматичний.

Співпраця з учнями є одночасно процесом обміну цінностями – науковою інформацією, правилами поведінки, почуттями, стосунками тощо. Чим вищим є ціннісний потенціал спілкування такого вчителя, тим цікавішим він буде для вихованців. Зазвичай, сильні, самостійні вихованці потребують більшого обміну науковою інформацією, засобами й способами її застосування; слабші, залежні від учителя більше зацікавлені в емоційних компонентах співпраці – співчутті, увазі, доброзичливості, заохоченні тощо.

Загалом усі вихованці високо цінують ерудованість педагога, компетентність, професіоналізм, доброзичливість, справедливість, демократичність та інші позитивні прояви.

Позитивні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в умовах його професійної підготовки можна розвивати, формуючи інтелектуальну, соціальну й професійну креативність, де домінує педагогічна креативність. Ціннісні характеристики стосуються певних подій, явищ життя, культури та суспільства загалом, а також суб'єкта, який реалізує різні види творчої діяльності. У процесі творчості виникають нові цінні предмети, розкривається та розвивається творчий потенціал особистості. Саме творчість створює культуру та гуманізує світ.

Особистість трактується як міра соціальності в людині та вимірюється ступенем засвоєння цінностей суспільства, що дозволяють їй жити й діяти як його повноправний член, тобто рівень особистості може бути визначений ступенем культури особистості [1].

Ознакою зрілості особистості, показником міри її соціальності є розвинені ціннісні орієнтації. Стійка й несуперечлива структура ціннісних орієнтацій зумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети. Суперечливість спричиняє непослідовність у поведінці, нерозвиненість ціннісних орієнтацій тощо. Орієнтація на цінності визначальна у ставленні особистості до зовнішніх установок, норм та звичаїв. Зміст ціннісних орієнтацій зумовлюється комплексом обставин, але насамперед реальними суспільними відносинами, до яких залучається особистість у процесі своєї життєдіяльності.

Спілкування студента зі своїми однокурсниками та викладачами спонукає його до розв'язання більш складних проблем у процесі оволодіння своїм фахом. Перед студентом – майбутнім учителем іноземної мови – постає проблема педагогічної креативності, яка є однією з важливих властивостей особистості професійного педагога. Педагогічна креативність особистості розвивається поетапно.

Перший етап творчості – це рівень елементарної взаємодії з класом. Учитель використовує обернений зв'язок, коригує свої впливи за його наслідками. Але він діє шаблонно, на основі досвіду інших учителів. Цей етап можна назвати репродуктивним. Учитель не зіставляє свій творчий процес із діяльністю учнів, творить для себе й від себе.

Другий рівень творчості – це рівень оптимізації діяльності на уроці, починаючи з планування. Творчість тут полягає в умілому виборі та доцільному поєднанні вже відомого вчителю змісту, методів та форм навчання. На цьому етапі вибирається зразок і наслідують його, втілюючи нові ідеї. На цій підставі відбувається створення власної парадигми, власних прийомів. Творчість розвивається вже інтенсивно. Цей етап можна назвати імітаційно-творчим: учні разом з учителем відшукують відповіді на питання, на які наука й практика вже відповіли. Вчитель співвідносить свій творчий процес із діяльністю класу, керує загальним творчим процесом; враховує нюанси діяльності конкретних учнів.

Третій етап творчості – креативний, новаційний (створення нових методів та прийомів). Найвищим рівнем розвитку креативності є створення власної школи, об'єднання однодумців. Педагог використовує й творчі можливості живого спілкування з учнями. Найвищому рівню

творчості вчителя притаманна повна самостійність. Учитель створює загальну концепцію уроку, враховує особливості учнів, забезпечує їм індивідуальне самовираження й творчу співпрацю. На рівень творчого пошуку учень піднімається тоді, коли ні він, ні вчитель не знають відповіді на певне питання.

Наскільки людина зможе самореалізуватися в зрілому житті залежить від того, скільки потенційних можливостей розвитку відкриє вона для себе в юності. Відмінність між юністю та зрілістю полягає в тому, що перша лише виробляє ідеали, здебільшого теоретично, на іншу покладена відповідальність реалізації цих ідеалів у житті.

Значна роль у формуванні здатності вихованців до самореалізації належить спілкуванню. У педагогіці спілкування визначається як взаємодія суб'єктів, у процесі якої відбувається обмін інформацією, досвідом, діяльністю, знаннями, вміннями, навичками; вона є необхідною умовою формування та розвитку особистості. В міжособистісному спілкуванні більш ефективно розвивається здатність до самореалізації. Інтенсивність міжособистісного спілкування, змістовність та багатство його смислових полів зумовлює пошук спільних ознак учасників спілкування для побудови спільного смислу й більш гнучкого розуміння себе та своїх цілей.

Під час організації міжособистісного спілкування в процесі шкільного навчання необхідна цілеспрямована робота вчителя щодо збереження комунікативних, базових прав особистості учня, які виділені С.Л. Братченком. Учень повинен бути орієнтованим на:

- власну систему цінностей, свою віру;
- здатність бути відповідальним за свій розвиток та свою долю;
- гідність, повагу;
- індивідуальність та відмінність від інших; незалежність та суверенітет;
- вільну думку;
- відстоювання своїх прав [4].

Слід зазначити, що дотримання наведених прав можливе лише за умов особистісно-орієнтованого навчання, основою якого є визнання самоцінності кожної людини, її розвиток як індивіда, наділеного, суб'єктивним досвідом.

У науковій літературі виокремлюють такі компоненти суб'єктивного досвіду:

ціннісний, джерелом якого є формування інтересів, моральних норм та переконань, який зорієнтовує зусилля людини;

досвід рефлексії, що виникає внаслідок накопичення знань про себе та власні можливості, передбачувані самоперетвореннями та ймовірними змінами відповідно до вимог дійсності;

досвід первинної активізації, що визначається певною підготовленістю, оперативною адаптивністю до нестабільних умов, розрахунком на прогнозовані досягнення;

операційний досвід, який передбачає певний рівень загальнотрудових знань та вмінь, навичок саморегуляції, що інтегрує конкретні засоби перетворення ситуації та самого себе;

досвід співпраці як досвід взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, який сприяє об'єднанню зусиль для виконання завдань.

Взаємодія вчителя й учнів як ціннісні прагнення відбуваються в освітньому просторі, у педагогічній дійсності, у якій домінують провідні стосунки "вчитель – учень". Основне місце у цій взаємодії належить учителеві, який завдяки цілеспрямованості педагогічної діяльності впорядковує смисли учнів, збагачує та наповнює їх свідомість ціннісними значеннями.

У цьому напрямку важливою є роль ціннісного рефлексивного цілепокладання, що усуває закритість світів учителя й учнів, їх позицій; їх бажання та прагнення зіставляються у структурі взаємодії, яка організована учителем; їх світи співзвучні у їх ціннісному пошуку. Проблеми фіксуються як смисл, а не як значення. Їх уточнення в контексті розв'язання сприяє усуненню суперечностей у педагогічній свідомості за допомогою міжособистісного спілкування.

Учитель з розвиненою здатністю до спілкування відчуває задоволення життям, він відкритий не тільки для вихованців, але й для інших культур. Це позначається на його емоційному стані, стійкості до конфліктів та стресів. Призначення сучасної школи – це не



просто передача учням обсягу знань у межах заданого змісту. Важливо, як вихованець ставиться до самого себе, до інших, до суспільства та його життєвих цінностей.

Комунікація організується педагогом через конфлікт позицій смислорозуміння, що розгортається в класі. У зв'язку з цим слід виокремити особливий тип комунікації – позиційне спілкування. У класичній дискусії суб'єкт сконцентрований переважно на висловлюванні думки та переконанні інших в її істинності. В поліпозиційному спілкуванні він шукає власну нішу: з одними при спілкуванні можна кооперуватися, з іншими потрібно конфліктувати, з третіми не можна спілкуватися за жодних обставин. Отже, вихованець обирає близькі для нього позиції; розуміє тих, у кого позиція протилежна; визнає існування тих, з ким не знаходить спільної мови.

За твердженням В.І. Слободчикова, позиційна взаємодія розгортається не в кожній організаційній структурі, а лише в соціумі як “об'єднанні людей на основі загальних цінностей та смислів”. З огляду на це можна говорити, що організація педагогом поліпозиційного спілкування вихованців можлива лише за умови створення спільних подій є межах групи вихованців, з якою педагог взаємодіє [7].

Разом з тим іншою важливою умовою організації поліпозиційного спілкування вихованців є особлива особистісно-професійна позиція педагога. Професійна позиція вчителя як рефлексивного керівника полягає в організації рефлексії у вихованців та підтримці ситуації самовизначення й самостійного мислення.

Вихованці в процесі комунікації один з одним та педагогом вперше виявляють, що власне розуміння не тільки не єдине, але й недостатнє, що воно може бути збагаченим іншими розуміннями й так само збагачувати інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Психологические аспекты / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
6. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган // Избр. статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
7. Слободчиков В. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии [Электронный ресурс] / В. Слободчиков // Развитие личности. – 2005. – №2. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/2-05/326.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтелектуальний розвиток, розумова діяльність, міжособистісне спілкування.